

デューイの教育目的論

讃 岐 和 家

I 社会のおよび思想史的背景

周知のように、ジョン・デューイは1859年に米国ヴァーモント州バーリントンに生れ、1952年にニューヨーク市で歿した。彼は少年時代および大学学部学生の時代をバーリントンに送り、大学卒業後の約3年間を高校および小学校の教師として過した後、1882年に創立後間もないジョンズ・ホプキンス大学で大学院の課程を履修すべく、ボルティモアに向った。2年の後に、ここでの課程を終えた彼は、当時著るしい進展をとげつつあった中西部に赴き、はじめミシガン大学（1884—88、および1889—94）とミネソタ大学（1888—89）において哲学を講じた後、1894年以降は当時新設のシカゴ大学に招かれ、哲学科および心理学科の科長の職をつとめた。1904年、主宰する「実験学校」の運営に関して大学当局と意見を異にすることとなって、彼はシカゴ大学を去り、翌年以後はコロンビア大学に移り、ここで哲学および教育哲学を講じて、1931年の退職にまで及んだ。

元来、デューイの専攻は哲学、倫理学、および心理学であったが、その彼が教育の諸問題に関心を抱くようになったのは、彼のミシガン大学在任の時代であった。州立のこの大学の哲学科教授は、この地方の初等・中等学校教育の相談役をつとめることが当時は期待されており、彼もこの仕事に大きな関心をもって参加した、といわれる。この時期に喚びさまされた彼の教育の諸問題への関心は、シカゴ大学在任の時代にはより一層成長して、教育は彼の学問上での主要関心事となった。この時期における彼の教育哲学上の研究は、『私の教育信条』（1897）、『学校と社会』（1900）、および『児童とカリキュラム』（1902）を中心とする諸論文ならびに著作に

結実している。これらに表明された彼の教育思想は、少しく時期を後にしてであるが、彼の『民主々義と教育——教育哲学概論』（1916）に集大成された。

1916年以後のデューイは、一方では教育上の諸問題に深い関心は抱きつつも、他方では彼の主たる活動を、より広い哲学一般の諸問題、すなわち倫理学、美学、形而上学、宗教哲学、その他の問題に向けていた。この時期における彼は、1920年代末における経済不況という重大な社会的事件を経験している。しかし、この時期における彼の教育思想を包括的に表明するものとみられる彼の『経験と教育』（1938）は、ごく些細な点に関する修正を除き、『民主々義と教育』に、従ってまた『私の教育信条』および『学校と社会』に表明されているものと異なるものではない。

このような意味で、デューイの教育思想は1880年代から1910年代にかけて形成されたものである、ということができよう。この時期に形成された彼の教育思想は、やがて起った1920年代におけるアメリカ社会の諸問題を見通し、教育を通じてのそれらの解決を提示するものであった、といえる。

デューイの教育哲学形成の時期は、アメリカ社会が実に激しい変ぼうを遂げた時期であった。その変ぼうは、その時期のデューイが活動していた中西部の地方においてことに著しかったのである。彼が経験していた社会の変ぼうを、デューイは『学校と社会』の中で次のように記述している。

まず第一に思い浮かべられる変化、すべての他の変化をおおいにかくし、支配さえする変化は、産業上の変化である。——すなわち、科学が応用されて偉大な諸々の発明が生れ、その結果、自然の力が大規模に廉価に利用されるようになっていること、また、生産の目的として世界的な市場が発達し、この市場に物貨を供給するための諸々の大製造中心地が発達し、この市場のあらゆる部分のあいだに交通および分配の安価で迅速な手段が発達していることである。……およそ歴史のうえにこれほど迅速な、これほど広汎な、これほど完全な革命が存在したことは、ひとはほとんど信じえないであろう。この革命をとおして、地球の表面はその自然的形状さえ

もつくり直されつつある。政治的境界はあたかもほんとうに紙の地図の
 うえの線にしかすぎないもののよう¹に払拭され、移動されている。人口は
 地球の隅々から都市という都市へとあわただしく集中し、生活の習慣は
 おどろくべき急激さと徹底さとをもって変化している。自然の真理の探
 求はやむところなく刺戟され促進され、生活へのその応用はたんに実用
 的になったばかりではなく、商業的に必要なものにもなっている。人間性
 の深奥に存するものであるがゆえに最も保守的なものであるところの道
 徳上・宗教上の観念や関心さえも深く影響を受けている。

この記述が適切に示すように、この時期のアメリカ社会の変化は、「歴
 史上にまれ」な、「迅速、広汎、かつ完全な」革命であった。そして、そ
 れは、「まず第一に」産業上の変化であり、ついで、社会上、政治上、お
 よび道徳上・宗教上の変化をもたらすものであった。デューイが、「すべ
 ての他の変化を支配する」とした産業上の変化についていえば、19世紀前
 半に進行したアメリカの産業革命は、南北戦争後の社会の安定、産業資本
 擁護の政策、中西部と西部における資源の発見、鉄道網と電信技術の発達、
 その他の事情とあいまって1870年以降の急激な工業的發展をアメリカ社会
 にもたらした。その自然的帰結として、資本の独占と集中が驚くべき速度
 で進行するようになる。1870年に創立の当時、合衆国全体の精油高の僅か
 4パーセントを占めるにすぎなかったスタンダード・オイル会社が、10年
 後には90パーセントを越えるところまで他の競争者を併合するに至った、
 という一事例はこの当時の産業界の事情をよく反映するものであろう。

少数のビッグ・ビジネスによる市場の独占は、社会のいわゆる「持てる
 もの」と「持たざるもの」という二つの階級への分化をもたらした。社会
 の分化は、さらに、牧歌的な田園がまたたく間に巨大な工場をもつ都市へ
 と変り、人口が「地球の隅々から」ここへ流れ込むことによって一層の拍
 車をかけられた。階級的、および人種的に分化し、多様化した社会におい
 て、従来是認されていた諸価値が疑われ、道徳上・宗教上の混乱が現れる
 のは当然のことであった。

一見、産業上の変化に端を発するかのように見える以上の変化は、しかし、より人間に内面的なものの変化、すなわち、いわゆるエートスの変化にもとづくもののように思われる。19世紀後半のアメリカ社会におけるエートスは、勤勉およびレッセ・フェールを原理とする産業革命と外面的に変ったものではない。しかし、それは、英国のハーバート・スペンサーによって提唱され、アメリカではサムナー W. G. Sumner によって代弁された「社会的ダーウィン主義」、すなわち社会における正義とは最適者ないし力あるものの生存であるとする主張によって裏づけされたものであった。

このような状況のうちから生じた諸々の社会的害悪は1880年代から批判され、それに対する対策は、労働組合や農民組合の運動その他によって講ぜられるようになった。中西部においてこれらの社会問題に直面するようになったデューイは、教育を通してこれらと対決し、その解決を求めたのもであった。その際に、彼に思想的道具を提供したものは、ダーウィン主義、ドイツ観念論の哲学、ことにヘーゲルのそれ、パースによって創唱され、ウィリアム・ジェイムズによって展開されたプラグマティズム、ジェイン・アダムズのハル・ハウス運動を中核とする社会改革運動、およびパーカー F. W. Parker 1807—1902によって当時アメリカに紹介されていたペスタロッチ派の教育哲学であった。前二者は、デューイが大学学部および大学院学生の時代にアメリカの思想界に支配的な思想であったし、プラグマティズムは、彼が中西部において活動していた頃、喧伝されるようになった思想であった。

社会改革の運動には、デューイはとくに中西部において関心をもつようになったもののようである。シカゴにおいて、彼は「ハル・ハウス（ジェイン・アダムスが指導したセツルメント・ハウス）と密接³に関係をもつようになり、産業上の貴族主義がもたらす弊害をじかに見た」のであった。ドウォーキンも書いているように、デューイの実験学校そのものも、ある意味で「ジェイン・アダムスの有名なセツルメント・ハウス計画とフランシス・パーカーの実験学校をも含めての、シカゴ市内外における改革運動

の一環⁴」をなすものであった。

教育思想に関してデューイに直接影響を与えたとみられるパーカーは、ヘルバルトおよびフレーベルの教育哲学の信奉者であった。これらの教育理論家のデューイへの影響の強さは、『学校と社会』の第5章「フレーベルの教育の諸原理」の中の次のような句からも明らかであろう。「以上述べたことがフレーベルの教育哲学を正確に代表するものであるかぎりにおいては、当（実験）学校はフレーベルの教育思想の主唱者と見なされるべきである⁵」。

デューイは極めて包容力のある思想家であった。とともに、伝えられたいかなる思想に対しても批判的な吟味を加えることを忘れなかった。彼はそれらを自らの思想的活動の道具として用いたのであった。

II 教育論の基礎としての生の成長

ひとが教育について論ずる場合、彼の教育論の基礎をなすものが、そのひとの人間の本性についての理解であることはいうをまたない。人間の本性について、デューイは進化論の立場からそれを生 life として把握していたとみることができよう。

『民主主義と教育』の冒頭において、デューイは、生あるものを無生物と対比させて、前者の特性を「自己更新による自己の保存」、すなわち「成長」として把握している。

それ(生あるもの)が持続する限り、それは周囲のエネルギーを自分自身のために利用すべく闘争する。それは、光、空気、湿気、土を利用する。それがこれらを利用する、とは、それがこれらを自分自身の保存の手段に変える、ということである。それが成長を続ける限り、それがこのような仕方消費するエネルギーは、それが代償としてうけとる分よりも大きい。すなわち、それは成長する。……生は、環境への働きかけを通じての自己更新の過程である。⁶

デューイにとって、生の本質は成長 growth であり、発展 development

である。「成長としての教育」と題する上記の書物の第4章で彼はいう。

「われわれのかけねなしの結論は、生は発展であり、発展すること、成長することが生である、ということである。⁷」

このように理解される生は、まず第一に、単に身体的なものであるばかりではなく、また精神的なものでもある。ついでまた、生は、単に個的なものであるばかりでなくて、全体的なものとしても理解されている。

われわれは、最も低級な意味における生、すなわち身体的事物としての生について語ってきた。しかし、われわれは「生」という言葉を、個人的および(人類という)種族的な経験の全領域を示すものとして用いる。『リンカーンの一生』The Life of Lincoln と題する書物をみるとき、われわれはその書物から生理学上の論説を期待しはしない。(彼が生きた)社会の歴史的な背景、幼時の環境、家族関係と家族の職業、性格発展に際しての主要な出来事、注目すべき闘争と事業、個人としての希望と趣味、喜びと悩みについての記述を期待するのである。これと全く同様に、われわれは未開人部族の生、アテナイ人民の生、アメリカ国民の生について語る。

「生」は慣習、制度、信仰、戦勝と敗戦、レクリエーションと職業を包括⁸している。

このように包括的に理解された生の存在の様式を、デューイは、「環境との相互作用」interaction with environment として扱った。生はつねに己れをとりまくもの、すなわち環境のうちに存在する。しかし、この場合、環境と生との関係は、環境と無生物との関係のように、単に空間的に包むものと包まれるものとのそれではない。両者の間には、内面的な「連続」の関係が存在するのである。彼は言う。

この連続の関係は二重の意味をもっている。すなわち、一方では環境が生あるものに働きかけ、特定の反応をひき出すという意味をもつと同時に、他方では生あるものが、特定の反応をしながら(適応)、さらに環境に働きかけ、これをつくりかえるという意味ももっている。

環境という言葉は、個体をただ取りまいてる事物というより以上の

ことを意味している。それは、取りまく事物とその個体自身の能動的な活動との独特の連続性を意味している。……それによってひとが変るもの、それが彼にとって真の環境である。このような意味で、天文学者の活動は、彼が眺め、許算をする星によって変る。彼を直接取りまくもののうちで、彼の望遠鏡が最も直接的な彼の環境である。

要するに、環境は、生あるものの「特性的な」活動を促進し、妨害し、⁹ 刺戟し、禁止する諸条件からできている。

デューイはまた、「適応とは、われわれの活動の環境への適応であると同程度に、環境のわれわれの活動への適応である」、ともいっている。環境は個体に働らきかけ、個体はそれに働らきかけ返す。教育との関連において大切なのは、環境の個体への働らきかけであることはいうまでもない。この場合、ひとをひとたらしめるものは環境であるということになる。

デューイの教育論の基礎をなすものとみられる「生の成長」という概念は、さらに、生の内容、および成長の条件という見地から以下のような特長をもつことを指摘しておくことが妥当であろう。第一に、さきにふれたように、生は身体的事物に加えて、「個人的および（人類という）種族的経験の全領域」をも意味する極めて包括的な概念であること。デューイは、ヘーゲル同様、「あれか、これか」の立場にたって、二元を対立させることを徹底して斥け、「あれも、これも」の立場から、一見対立するかのように見える諸々の事物、例えば物と心、等を綜合することにつとめたのであったが、このことは、生の内容としての「個的・種族的経験の全領域」についてもあてはまるであろう。それは、本能的なもの、言語、技術知といったものから、宗教的信仰、美的鑑賞、英知のごときものまでを含んでいる。デューイ自身が、これらのうち、本能が最も低いものであり、英知が最も高いものであるとみていたことは確実であろうが、その他には各経験内容の意義、および諸経験相互間の関係は明確にされていない。

デューイの生の成長という概念のもつ第二の特長は、成長が生そのものの内からの力にもとずいてなされる、ということ、すなわち成長の自発性

である。さきにみたように、成長は環境との相互作用により達成される。しかし、成長を可能にするものは、デューイによれば「未成熟」immaturity である。「成長の原初的な条件は未成熟である」。そして、この未成熟の未を、彼は、単なる何ものかの欠如を意味するのではなく、何か積極的な力を意味するもの、としている。「われわれが、未成熟は成長の可能性を意味する、というとき、後日になって存在するようになる力の不在について語るのではない。われわれは、積極的に現存する力——発展する能力¹⁰のことを言っているのである。」成長は、生に内在する「成長する力」power to grow のゆえに可能となる、ということになる。

第三に、上記の概念は、上の第二のものから帰結することであるが、成長は終局を持たない、という意味をもっている。成長は自発的であり、自律的である。したがって、自己自身の外から与えられる目的を持つことはない。「より一層の成長ということを除いては、成長が従属すべきものは何にもない。」¹¹のである。

Ⅲ 教育の本質

教育とはいかなるものであるか、という問題を、デューイは、上述のような人間性についての理解にもとづいて考察した。彼は、この問題を教育するものの側と教育されるものの側、すなわち、社会的な側面と個人的な側面とから考察している。

1. 社会の自己保存および自己更新としての教育

社会の側面からみると、教育はある社会集団の生存の手段として理解される。デューイは、社会をひとつの生命をもつ有機体とみていた。一社会は、生あるものとして存続するためには不断に自己更新ないしは成長を行わなければならない。それは個的な生命体が存在してゆくために新陳代謝が必要であり、ある種が存在してゆくためには生殖が必要であるのと同様である。彼は言う。

最も広い意味での教育は、この生の社会的連続性（を維持するため）

の手段である。……集団の生の経験の担い手である各々の個体、単位は時とともに過ぎ去ってゆく。が、その集団の生は続くのである。

一社会集団の構成員各々の誕生と死という根元的で不可避な事実が、教育の必然性を規定する。一方において、その集団の新生の成員の未成熟と成人の成熟の対照がある。他方では、これらの成員達が身体的に十分な員数だけ保有されることが必要であるとともに、彼らがさらに、成熟した成員達の関心、目的、情報、技能、および慣行を伝授されることが必要である。でなければ、その集団はその特性的な生活を止めることになる¹²。

教育は、以上のような意味で、ある社会的集団の自己保存の手段である。しかし、教育は単にそれのみではなくて、さらにその集団の生を更新し、その内容をより強化し、増進する手段でもある。言葉をかえて言えば、デューイにとって、教育は「社会の改革と進歩の手段」でもあったのである。『私の教育信条』の中で、彼は次のように述べている。

私は信じる、教育は社会の進歩と改革の基本的な方法であること、を。

私は信じる、単に法律の制定、刑罰による威嚇、あるいは機械的ないし外面的な変化によりたのむすべての改革は一時的であり、無益であること、を。¹³

私は信じる、教育は（個人の）社会意識への関与の過程の統制であることを、またこの社会的意識を基盤としての個人の活動の調整が、社会の再建 *social reconstruction* の唯一の確実な方法であること、を。¹³

2. 経験の再編制としての教育

次に、教育を教育されるものの側からみるならば、教育は差当って「個人の（人類という）種族の社会的意識への参与」の過程であるということができよう。このような過程の中に、デューイは二つの契機があることを指摘した。第一は、「心理学的なもの」、すなわち個人の興味や能力等であり、第二は「社会的なもの」、すなわち技能とか知識等である。彼によれば、これら二つの契機は密接不可分であるが、構造的に言えば、「二つの

側面のうち、心理学的なものが基礎である,」「児童自身の本能と力が,すべての教育への資料と出発点を提供する,」のである。

このような教育についての見方はデューイの人間性についての理解から必然的に帰結するものであることはいうまでもない。上にみたように、生はそれ自身の成長する力によって自らの内側から成長する。生の内容をなす個人および種族の経験の全領域も同様である。ただ整理されていず、関連づけられていない諸経験を整理し、編成し直すことが必要であろう。デューイにとって、教育は、個人がその成長の過程において得た諸経験の「再編成」である。『民主主義と教育』の第4章で、「生は発展であり、成長である」と論じた後で、彼は次のように書いている。

教育上の等価物に翻訳された場合、このこと(生は発展であるということ)は次のことを意味する。第一、教育的過程はそれ自身をこえていかなる目的 **end** をももたない、それは自己目的である、ということ。第二、教育的過程は、連続的な再編成、改造、変容 **continual reorganizing, reconstructing, transforming** の過程であること。¹⁴

上記二つの意味のうち、いま第一のものはしばらくおいて、第二の意味をもう少し解明してみよう。ここで教育の過程は、連続的な再編成、改造のそれといわれるが、それはどのような意味においてであろうか。

この問いに対する答えは、デューイが、五つの伝統的な教育哲学の立場(準備説、開発説、能力鍛錬説、心意構成説、および文化的反復説)を批判した後、これらとの対比において提出している「教育の技術的定義」**technical definition of education**に見出される。この見地からする彼の教育についての定義は次のようである。

それ(教育)は、経験の意味を増し加え、後続する経験の進路を指導する力を増すような、経験の改造または再編成である。¹⁵

デューイは、この定義の中には二つの側面が含まれていることを指摘している。

まず第一に、経験の再編成としての教育は、「われわれが従事する諸活

動の関連と連続性の知識」を増加させる。はじめは、衝動的・盲目的に行動を起す人、例えば明るく輝く焔によって火傷をする子供、は教育によって最初は知覚していなかった諸事象の関連、上の例でいえば、ある種の光と熱ないし痛みとの関連、に気づくに至るようになるのである。

第二に、教育はひとを知的 *intelligent* にする。「教育的経験の他の側面は、後続する方向づけないしコントロールの増し加えられた力である。」再編制としての教育は、ひとをして何が起ろうとしているかを一層よく予期させる。かくして、それはひとを一方では単なる仕来りと化した活動から解放するとともに、他方では気紛れの活動からも解放するのである。

3. 教育の場としての学校の機能

以上の考察から、デューイが、すべての教育が間接的でなければならぬとすることは明らかである。「われわれは決して直接的に教育はしない。そうではなくて、環境を通じて間接的に教育するのである。¹⁶」すべての環境は、上に見たような環境の本性から、必然的に教育的な機能をもっている。なぜなら、環境は個体に働きかけて一定の反応をよび起し、その結果としてその個体をして己れの経験の再編成をさせるからである。しかし、環境一般の教育的効果は、その個体への働きかけが偶然的である限り、それほど大ではない。ことに、文明の発展と多様化が教育のための特別の環境を要求することになる。このような教育のための特別の環境が学校なのである。

デューイはこのような見地から学校がもつ三つの機能を指摘した。第一に、学校は「単純化された環境」を提供するものである。現実の社会は極めて多様な複雑化した機能をもっている。学校は、それらのうちから、学習者による応答が可能な基本的な機能ないし活動をえらんで、学習者に提供しなければならない。また、それらの基本的な活動を、易から難への順に従って配列しなければならない。第二に、現実の社会は、望ましい活動のみならず、望ましくない活動と、既に無意味となった行動をももつから、学校はそれらを除去した「純化された活動環境」でなければならない。そ

して第三に、特定の社会は、それに固有な各種の制約をもつものであるが、未成熟な学習者は必ずしも彼が生をうけた社会のうちに留まるとは限らず、また彼の家族等の職業に彼もまたつくとは限らず、むしろつねにより広い社会へと出てゆくことが期待されているがゆえに、学校は、社会における諸々の要素を調和ある仕方で反映するとともに、つねにより広い社会との生き生きとした接触を持っていなければならない。

IV 教育の目的

上にみたように、デューイは教育をもって学習者、および社会的集団の成長ないし発展にかかわるものとした。ところで、この成長ないし発展は何らかの目標への進行を意味することはいうまでもない。にもかかわらず、デューイ自身は、「教育的過程はそれ自身を越える何らの目的 end をもたない、それは自己目的である」といい、また「成長が帰属するものはただより一層の成長 *more growth* のみである」ともいう。一見逆説的に聞こえるこのような言い方は、読者を時として当惑させるのであるが、このような言葉は、教育目的のいわば内在性の強調と理解すべきであろう。徹底した相対主義の立場に立つ彼は、教育目的についても超越的ないし絶対的な目的をつとめて否定しようとした。このことは、とくにフレーベルを念頭においたいわゆる開発 *unfolding* としての教育論の批判において明瞭である。彼は、いわゆる開発としての教育が、学ぶものの内と外にひそむ何らかの絶対的な存在者を前提とするがゆえに、これを批判するのである。同様なことは、彼の能力鍛錬としての教育論（ロックがその代表とされている）の批判についても妥当するであろう、「教育の目的」について論じている『民主主義と教育』の第8章で、彼は言っている。「われわれが記憶しておかなければならないことは、教育そのものはいかなる目的 *aim* をももたない、ということである。ただひとびと、すなわち両親と教師が目的をもっているのであって、教育というような抽象的な観念が、ではない。」¹⁷

いずれにせよ、デューイにとっても、教育の目的は存在する。しかし、目的という観念はいつの場合でも多くの意味をもつものである。このことは教育の目的についても例外ではない。一例として、フェニックス P. H. Phenix が彼の著書『教育哲学』の中で言及しているものをあげるならば、目的は、方向づけ、目標 **goal**、直接的目的・間接的目的・究極的目的、相対的目的と絶対的目的、可變的目的と恒常的目的、内在的目的と超越的目的、ひとつの目的と多くの目的、暗黙的目的と明示的目的の見地から把握することもできる。われわれはなおとくに教育の目的に関しては、個人のうちに習得せられるべき技能と知識の内容とその質、および望ましい倫理的資質、等との関連において、より具体的な目的を考察することが可能であるし、またある程度まではむしろそのことの方が必要である。デューイの教育目的論をこのようなすべての側面にわたって考察することは不可能に近いことであろうし、また無意味なことでもあろうから、ここでは彼の教育目的論の諸原理、およびいくつかのより一般的な目的をとりあげて、その一般的な特質を考察するにとどめたい。

1. 教育目的設定の基準

人間の行動、いやすべて生あるものの行動はそれらがおかれた環境の働きかけによって規定される。しかし、その行動は、例えば弾性をもつものが加えられた力に対して等しい力で反撥するというような、単なる反応とは異なり、何らかの基準、すなわち行為者がうちにもつ目的によって選択を加えられた反応である。この適正なる反応を選択することの度合いが、精神ないし思慮をもつことの度合いに比例することはいうまでもないことである。人間の社会集団内の成熟した成員、すなわち両親や教師等は、学校すなわち「単純化され」、「純化され」、そして社会生活の諸契機間の「均衡をそなえた」生活環境を通じて、その集団内の未成熟の成員の望ましい成長・発展を期待するのであるが、このような教育的活動においてよい教育目的を設定することはその最も重要な前提をなしている。

教育の目的を論ずるに先き立って、デューイは目的一般のもつべき性質

および目的一般の設定の基準を論じている。彼は、目的一般をまずある行為のうちにおける手段一目的の系列において論ずる。「われわれの最初の問題は、外部から与えられるのではなくて、活動そのもののうちに存在する限りでの目的一般の本性 *the nature of an aim* を規定することである。われわれは、単なる結末 *results* を帰結 *ends* と対照させることによって、この規定に到達する。¹⁹」この両者の対照に関して、彼は、風に吹きとばされることの単なる結末としての砂粒の空間的な移動と、巣をつくり、子を育成するという帰結を目指して営まれる蜜蜂の一連の行動系列を例にして説明し、目的の目的たるゆえんは、それに連なる出来事が内的連続性をもち、かつ帰結が見通されていることにある、とする。

目的はつねに結末と関わるのであるから、目的が問題となる場合にまず問われなければならないことは、課せられたその作業が内面的な連続性をもっているか、どうか、それともそれが、はじめにはあのこと、つぎにはこのことというような、系列はあるが単なる諸行動の総体にすぎないのか、ということである。……一定の時間の拡がりとその時間の継続のうちにおいて積み重ねられた成長とをもつ活動がある場合に、目的とは、帰結ないし可能的な終結のそれらに先き立っての予見 *foresight in advance*²⁰ *of the end or possible termination* を意味する。

このような「予見された帰結」としての目的は活動に方向をを与えるものである。デューイによれば、それは次の三つの機能をもっている。第一、その帰結に至るために利用すべき手段と回避すべき障害物を見分けるための、当面の事情の注意深い観察。第二、手段利用に際しての適正な順序をさし示すこと。第三、右すべきか、左すべきかという岐路に際しての決断。したがって、「目的をもって行動することは知性的に行動すること」 *acting intelligently* に他ならない。

以上のような目的一般の性質から、何らかの目的のよさを判定する三つの基準が導き出されることとなる。第一に、目的は現存する諸条件からの産物でなければならない。第二に、それは状況に応じて自由に変更しうる

フレキシブルなものでなければならない。そして第三に、それは「見通された帰結」end in view として、これに連なる諸活動を自由にするものでなければならない。

これらの基準を教育の問題に適用するとき、デューイの教育目的設定についての三つの基準が示される。すなわち第一に、よい教育目的は「教育されるべき個々の人間の内的な活動と要求（生れつきの本能および獲得された習慣を含めての）に基づいて」いなければならない。言葉を換えていうならば、それはより内在的・より現在的・かつより個性的でなければならない。第二に、それは教育されるもの自身の活動を「解放し、かつ組織するような環境」を提供すべきであり、設定した「見通された帰結」を除いては、いかなる固定的な原理をかかげてはならない。第三に、教育者は抽象的という意味での「一般的・究極的な目的」をもつことは警戒しつつも、充分に一般的・包括的な目的をもたなければならない。

真に一般的な目的は眺望を広くする。それはひとをして、一層多くの結果（関連）を考慮させる。このことは、手段についてのより広い、かつよりフレキシブルな観察を意味している。……将来とり得る行動についてのひとの着想が充分であればあるほど、彼の現在の活動が僅かばかりの選択に束縛されることも少なくなる。²¹⁾

2. 社会哲学と教育の目的

教育をもって、ある社会集団の自己保存と自己更新の手段とみる見方からは、一社会集団における教育の目的はその集団の生活の現実およびその理想によって規定される、という考え方が帰結することは自明である。

教育が、ある集団内の未成熟者をその集団の生活に参加させることによって、彼らに方向と発展を与える社会的機能である、ということは、事実において、教育は、ある集団内に行われている生活の質によって異なる、ということと同一である。²²⁾

教育はただ単に社会に現に行われている生活に教育されるものを参加させるのみでなく、むしろすぐれた意味で、その社会内においてもはや無用

となったもの、および有害なものを除去して「純化された」生活に彼らを導く活動である、すなわち「社会の改革と進歩の基本的な手段」である。このように考えるとき、デューイが念頭においた社会の現実と理想とはどのようなものであったろうか。

教育を規定する「一集団の習慣と目的」を明確にするにあたって、デューイはまず「社会の生活様式の価値を測定するための尺度」の必要を説いている。彼によればこの尺度は、一方において、現実の社会の分析に基づくものでなければならず、他方において、それは現実の社会の諸特性の繰返しがあってはならず、それらのうちで望ましく、かつその社会の改善に資するものでなければならない。このような点を留意しながら彼が提示する社会の生活様式判定のための尺度は、2つの原理から成っている。

さて、いかなる社会集団においても、それが盗人の集団においてであれ、何であれ、われわれは、共有された関心および他の集団との相互作用ならびに協力的な交わり *interaction and cooperative intercourse* を見出だす。²³

ある集団において「共有された関心」の度および他集団との「交わり」への意志が同時的に強ければ強いほど、その集団の生活様式は価値があるということになるのである。

この2つの基準に基づいて、ただ一部の人々のみの関心に支配された独裁制下の国家、他の社会からは孤立した閉鎖的な国家や家庭、あるいは盗人達の社会等を批判したデューイは、やはり同一の2基準によって民主主義の社会を理想として提示する。

われわれの基準の2つの契機はともに民主主義をさし示す。第一の契機は、単により多くの、かつより多様の共有された関心 *points of shared common interest* を意味するのみではなくて、社会のコントロールにおける要因としての相互の関心 *mutual interests* の承認への、より大きな信頼をも意味するのである。第二の契機は、単に社会の諸集団の間におけるより自由な相互関係（何らかの意図が互いを分離させていた限

りでは一時は互いに孤立していたが)を意味するのみではなく、社会的習慣の変化、すなわち種々の交わりによって作り出された新しい状況に出会うことから起るその継続的な再適応を、も意味している。そして、²⁴これら2つの特長がまさに、民主的に構成された社会の特性なのである。

このように民主主義社会を理想としてかかげた後に、デューイはさらに3つの伝統的な社会哲学、すなわちプラトンのそれ、18世紀における個人主義のそれ、および18世紀末から19世紀前半にかけてのドイツにおける国家主義のそれ、とそれらに由来する教育論を批判している。

3. より具体的な教育の目的

以上の考察は、デューイの教育目的論のいわば一般的な形式および最も哲学的な内容にかかわるものである。教育の現実にはこれらのものを社会の現実や教育される児童の成長の各段階、あるいは習得されるべき経験の種類と質、児童のうちに期待される技能・態度・倫理的性質等々に適用し、これらとの関連においてより具体的な教育目的(通常教育目標とよばれる)が規定されてゆかなければならない。デューイも、『民主主義と教育』の第9章中の一箇所において、これらのより具体的、内容的な教育に言及して、次のようなものをあげている。「完全な生活、言語学習のよりよい方法、言葉(による理解)を事柄(による理解)で置き換えること、社会的能率、個人的教養、社会奉仕、人格の完全な発展、百科辞典的知識、しつけ、美的な観照、有用性、等々。²⁵」

しかしながら、上記『民主主義と教育』の第9章中でデューイがとくに取り上げ、論じている教育目的は、いわば中間的な教育である「自然的発展」、「社会的能率」、および「教養」の3つである。

デューイによれば、ルソーによって提唱された「教育の目的はすなわち自然の目的である」との説は、1)身体的諸機関、および健康と体力の必要への注意、2)肉体的運動性の尊重、3)児童間の個性の差異への関心、および4)児童の好き嫌いと興味の起源とその隆替への関心を説いた点で極めて大きな意味をもっている。しかし、それが「規範的」normal とい

う意味での自然的という語を、事物的 physical という語と混同した点に弱点をもつ。「その場合、知性を予見および計画 contriving に建設的に利用することは棄却される。われわれはただ逃れ出て、事を自然に委ねればよいことになる。」また、ルソーの説は「(身体的) 諸器官の構造と活動が、ただそれらの発展の条件を提供するばかりか、その目的 ends をも提供する」とした点で、「深く誤って」いる。

自然的発展という教育目的がもつ弱点ないし誤謬を補正するものとして、第二の「社会的能率」すなわち「個人を社会のコントロールに習熟させること、自然的な力を社会の諸規則に従属させること」という教育目的が考えられる。デューイはこの目的が、1) 社会生活に必要な産業上の有能性、および2) 市民としての能率ないしよき市民性の必要を強調する限りで、その意義をみている。しかし、それと同時に彼は、この目的の無制約的な重視が生む危険性を次のように批判する。1) 産業上の能率の極端な重視は、ともすれば細分化した職業のただひとつに向く能力の開発に関心をもつこととなり、職業が変わった場合には会社の落伍者を生むこととなる。また、それは「持てる階級」と「持たざる階級」に分れた階級的社会の現状維持ないし格差の深化・増大をもたらす傾向をもつ。2) 公民としての能率の育成も、広い視野をはなれてなされるときは、科学的精神、芸術的才能を圧える結果を生む。真の意味での「社会的能率」を可能ならしめるのは、「英知をもった同情心、すなわち善なる意志」なのである。

最も広い意味では、社会的能率とは精神 mind の次のような社会化、すなわち積極的に諸経験をより伝達可能なものとする事、個々人をして他の人々の利害関係に対して無感覚にする、社会の階層化という障壁を破壊すること、を配慮するような社会化に他ならない。社会的能率が、外面的行為によってなされる(社会) 奉仕のみに限られるとき、その主成分(なぜならそのものこそ、社会的能率の唯一の保証であるから)——すなわち英知ある同情心、ないし善なる意志 *intelligent sympathy or good will* ——は看過されている。なぜなら、望ましい性質として

の同情心は単なる気分以上のもの、人々が共々にもつものへの教化された想像力であり、不必要に人々を分けへだてるすべてのものへの反抗である²⁶のだから。

このような意味で、第三の教育目的、教養がデューイの考察の対象となる。教養ないし人格の完成は、何らかの意味で教化され、洗練されたものとして、「未加工の」という意味での自然的発展と対立する。また、教養は、上述の諸点に加えて、思想・芸術その他の広い人間的な関心事への尊敬を養うという点、および個人を教化して真にユニークな人格たらしめるという点において、真の意味での「社会的能率」を産み出すものである。さきにみた2つの教育目的と同様に、教養という教育目的も一つの危険性をもつ、それは、人間を優者と劣者との2階級に峻別する「封建的に組織された社会」に由来するところの、人格の価値を社会的能率と対立させる考え方である。民主主義社会にあっては、この2つの目的が不可分のものとして実現されなければならない。

しかし、もし民主主義が道徳的かつ理念的な意味をもつとすれば、その意味とは、社会への復帰（社会への奉仕）が万人に対して要求されているということ、および明確な能力を発展させる機会が万人に与えられているということである。……

かの二元論は(人間に)実に深くうえつけられているので、これをたやすく抜きとることは難かしい。このゆえに、社会的能率と人格の教養とを、対立者にするのではなく、むしろ同義語とするような一目的のために力をつくすことが、現代における教育の特別の課題²⁷なのである。

V 結論 デューイの教育目的論の現代的意義

以上のデューイの所説を要約するならば、彼は、諸々の側面から考察される諸々の教育目的のうちで、とくに自然的発展、社会的能率、および人格の教養ないし完成の3つを主要なるものとして理解していた、ということができる。これら三者は、互いに他から切りはなされて、いわば自己目

的として立てられるとき、種々の弊害を生み出す。したがって、三者の綜合ないし調和が求められなければならない。この場合、三者、とくに後の2つを綜合する原理となるものは、「英知ある同情心」もしくはそれに類するものであった。

上述の3つの教育目的とそれらを綜合・統一する「英知ある同情心」を、社会的機能としての教育において形成されるべき被教育者の資質との関連において考察するならば、それらは身体的諸能力、技術的諸能力と倫理的な機能、芸術・科学に向う文化的な能力、およびそれらを根元的に統一する英知的・倫理的な能力の健全な発展にかかわるものであった、ということができる。これらの諸能力・機能がなおそれぞれにどのように分化されるのかについて、デューイの系統的な叙述は見出されない。このようにより一層具体化された教育の目的ないしは目標を、彼の倫理学、論理学、美学、宗教哲学その他に関する著者から読みとることは可能であるが、それは極めて多岐にわたることであり、またそれらは上に要約した彼の論議からある程度まで予想されることであるから、ここで立ち入らないこととしたい。

デューイの教育目的論の現代的意義を考えてみると、第一に感じられることは、それが極めて包括的であること、すなわち極めてまっとうであり、普遍妥当的なものである。ということである。ここ一世紀における教育目的論ないし教育において期待される人間像の以下の3つと比較してみると、このことは明らかである。第一に、1860年代のはじめにユニークな教育目的論を提出したのは、ハーバート・スペンサーであった。「完全な生活への準備」を教育の根元的な目的と規定した彼は、教育において習得されるべき最も価値ある知識を次のような5つとしたことは周ねく知られている。1) 直接的自己保存に役立つ知識(生理・衛生等)、2) 間接的な自己保存に役立つ知識(科学・技術等)、3) 子孫の育成に関する知識、4) 社会生活に関する知識、および5) レジャーの有効な利用に関する知識。彼はさらに、これらすべてを可能にするものは科学的知識であるとした。な

ぜなら、芸術作品の鑑賞をも可能にするものは（比例の法則という）科学的知識であるから。第二の例として、われわれは1918年にアメリカの「中等教育再編成に関する委員会」がまとめた『中等教育の主要原理』the Cardinal Principles of Secondary Education に述べられている教育目的をあげることができよう。それは、基本的には上記スペンサーの教育目的にもとづきつつ、次の7つの教育目的をあげている。1) 健康, 2) 基礎的な諸過程の把握, 3) 価値ある家庭人としての資質, 4) 職業(的知識), 5) 市民性, 6) レジャーの価値ある利用, および7) 倫理的な性格。これらの教育目的は、全米教育協会（略称NEA）の「教育政策委員会」（略称EPC）によって屢々敷えんされ、解説を加えられて今日に及んでいる（とくに1938年のものは微に入り細にわたっている）。そして、第三の例としては、実存哲学者ヤスパースが比較的最近に提示した。現存在、意識一般、精神、および実存（理性をふくむ）の四段階より成る人間像をあげることができよう。これら3つの例は、適当な修正を加えれば、デューイが提示した教育目的論とさまで異なるところはない。

しかしながら、書かれた文字としては普遍妥当的なものも、その精神に立ち入って考察するときに、異ったニュアンスをもちうるものである。デューイの教育目的を包括的に表明する次のような言葉、

ある社会が、その成員のすべてのものの善に平等に参加させる条件をつくり出し、かつ共同的生活の種々の形式の相互関係による、諸制度のフレキシブルな再調整を与えるとき、その限りでその社会は民主的である。かかる社会は、個々人に、社会的な関係とコントロールへの個人としての関心、ならびに混乱なしに社会変化を起すという精神の習慣を与えるような形式の教育をもたねばならない。²⁸

は、どの民主主義社会にも妥当する。が、問題はそのような主張の力点がどこにあるか、ということである。

ここでデューイの教育目的論の内面的な強調点を考えてみると、それは社会的生活の連帯性の上にあった、ということができよう。このことは

既に見て来た諸点から明らかであるが、彼が民族国家の教育的職分について述べている次の言葉もわれわれにとって暗示的である。

内的には、この問題は、現在の経済的事情のゆえに、社会と階級に分割し、その一方の人々が他の人々の単なる道具とされる、という諸傾向と対決しなければならない。外的には、その問題は、民族的な忠誠心を、民族的・政治的境界をこえて共同の目的において人々を結合するような事柄²⁹への高次の献身と友和させることに、関わっている。

一社会内の成員は、自由を求めて社会そのものの制約を破って外に出ようとする傾向、いわば遠心的な傾向をもつと同時に、また交わりを求めて社会そのものへの復帰をねがう傾向、すなわち求心的な傾向をもつ。両者は均衡を保って共存しなければならない。そして、もし遠心的な傾向が度をこえて強くなる場合には、求心的な力が強まり、均衡を回復しなければならないし、逆の場合には逆のことが起らなければならないのである。デューイの教育論の社会的、思想史的背景について述べた第一節からも明らかであるように、彼の場合は、上記2つの場合のうちの前者、すなわち社会内の遠心的な力が幾分か強くなりすぎた場合であった。そのような社会的状況のうちにあって、社会内の求心力の強化につとめたのである。

この意味で、ホワイト M. G. White が彼の著『アメリカにおける社会思想』（初版1920年、増訂版1948年）の中で、既成社会勢力の維持に固執する「形式主義」への反抗の運動の一環としてデューイを把握しようとしたのは正しい。ハンドリン O. Handlin も『デューイの教育へのチャレンジ』（1959年）において、デューイの教育論の背景となった1870年から1910年までの時期を社会的、文化的な分裂の時代として規定し、その教育論が窮状を救うものとして登場したことを指摘している。

1902年の『児童とカリキュラム』において、単なる知識体系としての教科に固執する「古い教育」と、ひたすらに児童本位を説く「新しい教育」を批判したデューイは、1938年の『経験と教育』において、彼自身の思想から出発した「進歩主義」の教育論を「新しい教育」という呼称を用いつ

つ批判して、「より新しい教育」Newer Educationとしての自己の立場を釈明した。進歩主義の運動は包括的な思想としてのデューイの教育哲学の総体を発展させることができず、その一面を誇張することになったことは確かである。とはいえ、教育目的としては「社会的適応」social adjustmentと具体的・現実的経験の「再組織」を強調した進歩主義者達は、デューイ自身が内的に指し示していたものは適確に把握し、それを外的に実現し、さらに展開していたのであった。

デューイがこのように内的に意図していたこと、彼が理解する教育を通じての社会の改革、すなわち多様な仕方で分裂しかけた社会における連帯性の回復は、今世紀前半のアメリカ社会にはかり知れない意味をもたらしたといえよう。進歩主義の運動を通じて彼の教育論は実に絶大なる効を奏したのである。しかし、それがまさに効を奏したがゆえに、その現代の社会と教育に対する意味は変って来ざるを得ないように思われる。クレミン A. Cremin の言葉を借りるならば、すべての社会改革の運動のつねとして、それは「自らの成功の犠牲」となったのである。1950年代末のその没落をまねくに至った進歩的教育のマンネリズム化について述べているクレミンの次の言葉は正しい。

事情は、戦後のアメリカが、進歩主義教育を生み出した国民とは全く異なる国民であった、ということである。ぼう大な人口の移動は終った。そして、リースマン、ホワイト、ハーバークその他の人々のおびただしい著作が不断に、社会の定義の変更につとめた。1890年代におけるゲマインシャフトへの渴望は、1950年代における多元主義への要求となった。他方において、デューイがあれほど真剣におそれた恐るべき個人主義は、今は独立独歩として広く賞讃されるものとなった。経済は新しい紀元、エネルギーの広大な新資源の制御、生産の自動制御の急速な進歩——かつての職業教育の概念を急速に時代おくれのものとした絶大なる進歩——³⁰によって劃される新紀元に入った。

既に緊密な連帯性の存在する社会で、そのなお一層の必要を強調する

ことは、その社会内部の成員の生気を圧え、能率の低下を招くことになるであろう。戦後のアメリカ社会に対するデューイの教育目的の意味はこの視点から理解されなければならない。1950年代半ばから60年代はじめにかけてなされたアメリカ教育へのきびしい反省——その中でよく知られたものは、ベスター A. Bestor, リンド A. Lynd, ハッチンズ, ガードナー J. W. Gardener, リッコーヴァー H. G. Rickover のそれであろうが——は、時として感情的な批判を含みつつも、上記のようなアメリカ社会の変せんに由来するデューイの教育目的論のもつ意味の変化を鋭くついているように思われる。変って来ている社会に対しては、異った教育目的が考えられなければならない、とはデューイ自身も説いたところである。そして、よかれ、あしかれエクスパートにより形成されるようになった現代社会において教育目的論を設定するときには、全般的には正しいデューイの教育目的論に、教育における個性的契機の強調、自己超越というニュアンスを補いつつなされることが必要であろう。この点に関して、上記ガードナーが『優秀性』（1961）年で説いている自己充実 *self-fulfilment* という理念、ウーリッヒ R. Ulich の自己超越 *self-transcendence* を人間の本質とする考え方、および実存主義の哲学者達の思想が参考になるであろう。また、上記NEAのEPCが1961年秋に出した小冊子『アメリカ教育の中心目的』も、アメリカ教育の新しい方向を示すものとして興味深い。

とくに戦後日本の教育に対するデューイの意義も同様の見地から考察される。ただアメリカ社会における場合と異なるのは、戦後の日本の社会が一方において階級間の格差の是正ないし障壁の撤廃を遂行しながら、同時に先進的な社会の実現をめざした諸措置をとりつづけなければならないことであろう。この場合、デューイの教育目的論は現代日本の教育に対してプラスとマイナス両面の意義をもつのである。

（本学助教授）

註

- 1) デューイ 学校と社会。宮原誠一訳 岩波文庫版 19—20頁
- 2) 思想の科学研究会編 アメリカ思想史 第三巻 日本評論社 昭25. 13—14頁
- 3) Curti, M. The Social Ideas of American Educators. New Students Outline Series Edition. 1959. (初版1935) 503頁
- 4) Dworkin, M. S. (ed.) Dewey on Education, New York. 1959. 8—9頁
- 5) 学校と社会。120頁
- 6) Democracy and Education. Macmillan Paperbacks Edition. 1961. 1—2頁
- 7) 同上, 49頁
- 8) 同上, 2頁
- 9) 同上, 11頁
- 10) 同上, 41—42頁
- 11) 同上, 51頁
- 12) 同上, 20頁
- 13) 上記 Dworkin 編書, 22頁
- 14) Democracy and Education. 49—50頁
- 15) 同上 76頁
- 16) 同上 19頁
- 17) 同上 107頁
- 18) Phenix, P.H. Philosophy of Education. New York. 1958. 552—9頁
- 19) Democracy and Education. 101頁
- 20) 同上 101—2頁。
- 21) 同上 107頁
- 22) 同上 81頁
- 23) 同上 83頁
- 24) 同上 87頁
- 25) 同上 112頁
- 26) 同上 120—21頁
- 27) 同上 122—23頁
- 28) 同上 99頁
- 29) 同上 97—98頁
- 30) Cremin, L.A. The Transformation of the School. New York. 1961. 351頁

John Dewey's View on Aims of Education

(English Résumé)

Kazuie Sanuki

I. The background of Dewey's philosophy of education was a society undergoing the drastic changes originated by growing industrialization. It was one which suffered from the disjunction among classes and among various cultural groups. It thus sought after the restoration of social unity.

II. Dewey conceives the nature of society as "life" from the evolutionary point of view, the essence of which is "growth" or "development."

III. Education consists of two sides, the sociological and the individual.

1) From the standpoint of society, education is regarded as the means of self-conservation and self-renewal of a social group through transmission of its experiences, or "the fundamental method of social progress and reform."

2) From the standpoint of the individual, it is defined as "that reconstruction or reorganization of experience which adds to the meaning of experience, and increases ability to direct the course of subsequent experience." Education as the reorganization of experience is said to have no end beyond the educative process. It aims at making the learner "intelligent."

IV. Dewey regards an aim as "foresight in advance of the end or possible termination." As to the aims of education, he refers to such traditional aims as "complete living, better methods of language study, substitution of things for words, social efficiency, personal culture, social service, etc." Among them, he examines the following three, i. e. natural development, social efficiency, and culture. His conclusion concerning these three aims is that the aims, when stated independently, come into conflict with each other and

thus bring about evil results, whereas, when considered as inter-dependent, each of them is valuable. He conceives of the “intelligent sympathy or good will” as what unifies these aims.

V. Dewey's view on the aims of education is very comprehensive, as is the whole scheme of his philosophy of education. In this sense, it is also applicable to present-day education. However, the author finds difficulties in its strong emphasis on the attainment of the social unity, and on the immanence of aims of education within the educative processes. The author thinks that when we apply Dewey's view on the aims of education to present-day education, it should be supplemented by views of existentialist philosophers, or men like J. W. Gardner and R. Ulich, who champion self-fulfilment or self-transcendence as an aim of education.